

*Wir empfehlen Ihnen, auf einem Blatt jeweils zwei Seiten dieses Artikels
nebeneinander auszudrucken.*

*We recommend that you print two pages of this article side by side
on one sheet.*

Ballettkörper werden. Materielle Involvierungen, Verflechtungen und Differenzierungen im Üben klassischer Tanztechnik.

Sophie Merit Müller

English abstract: Recently, sociological theory has criticized the concept of the 'rational actor' from two sides: Practice theory has emphasized the cultural shaping of bodies, Actor Network Theory has promoted artifacts as non-human, but equal actants. This paper argues for exploring 'bodies' and 'things' in one integrative perspective. It focuses on the becoming of ballet bodies – asking how other objects are involved here and how they are practically brought into being together with the singular, highly skilled ballet-bodies. The author argues that such processes of 'becoming together' depends on particular practical involvements, as well as on entanglements transversal to, and differentiations of everyday units like 'the body'. In ballet class, wooden bars, music and big mirrors play 'body parts' as substitute limbs, as temporal and energetic regulator and media. The mirror, moreover, is central to how inhabited bodies are dissected into a shapeable object and a shaping artisan who forms a new unit with the teacher as a manufacturing team. Thus, body parts situationally become things here. The paper shows how an open, symmetrical account of social materiality can be achieved by empirically unfolding both sides of the binary fixation human/non-human.

1. Einleitung

Im Zuge des ‚practice turn‘ in den Sozialwissenschaften ist von zwei verschiedenen Fronten aus Kritik an der Zentralstellung des rational handelnden Akteurs im Theoriegebäude geübt worden: In der Folge von Bourdieu (1976, 1987) und Foucault (1976, 1993) werden die menschlichen *Körper* fokussiert und ihre Praxisgeformtheit sowie damit zusammenhängend ihr vorreflexives ‚knowing how‘ stark gemacht. Statt Subjekte vorauszusetzen werden hier Selbstbildungsprozesse unter die Lupe genommen. In der Folge der techniksoziologischen Überlegungen von Latour (2001, 2008), aber auch Callon und Law (1997, Law 1999) werden die *Dinge* zu sozialen Aktanten hochgefahren und mit dieser Symmetrisierung den menschlichen Handelnden Konkurrenz geboten. Kennzeichnend ist hier der Anspruch, Handeln nicht individuell, sondern stets kooperativ in Netzwerken zu denken. Unklar bleibt bisher aber immer noch, wie diese zwei Perspektiven gut integrierbar wären – wie also ‚Körper‘ und ‚Dinge‘ empirisch und begrifflich symmetrisierend in *einer* Perspektive in Relation gesetzt, gleichermaßen berücksichtigt und

gemeinsam handelnd gedacht werden können.

Mit dieser Problematik im Hintergrund fokussiere ich einen Fall, in dem es um eine elaborierte, hoch kodifizierte *Körpertechnik* geht und der damit das Potenzial birgt, Körper- und Techniksoziologie auf einander zuzutreiben: das klassische Ballett. Die dabei betrachtete Situation, der Ballettunterricht, scheint zunächst nur ein klares Beispiel für die körper- und subjektbildende Seite von Praxis, denn andere Materialitäten sind in diesem Setting dünn gesät. Doch gerade weil hier scheinbar wenig Anknüpfungspunkte für die Actor Network Theory liegen, wird der Aufmerksamkeit der ANT für die Welt der Objekte nachgegangen und kontrapunktisch nach den Dingen des Ballett-Übens gefragt.¹ Mit Blick auf die Frage, wie ‚Ballettkörper‘ entstehen, richtet sich mein Interesse also darauf, was außer den (scheinbar evidenten) Körpern noch an diesem Prozess beteiligt ist, und wie sich verschiedene Materialitäten überhaupt wechselseitig *als* bestimmte Entitäten hervorbringen.

Dabei werde ich herausarbeiten, dass Prozesse des ‚becoming‘ hier über praktikspezifische *Involvierungen* laufen. Die Körper-Ding-Grenze steht bei der Erarbeitung ballettspezifischer Körpertechnik zur Disposition und wird unterschiedlich verlegt: Einerseits bilden sich praktische *Verflechtungen*, die quer zu den anthropologisch-biologischen gedachten Grenzen ‚des Körpers‘ liegen. Andererseits finden *Differenzierungen* von Alltagseinheiten wie ‚dem Körper‘ in verschiedene Entitäten (z.B. ‚Muskeln‘) statt, die wiederum in Relation treten.

Im Folgenden werden zunächst einige theoretische Perspektiven diskutiert, die Körper und Dinge ins Spiel bringen, um die hier verfolgte Stoßrichtung zu spezifizieren (2.). Anschließend wird die scheinbare ‚Dinglosigkeit‘ des Ballettunterrichts in den Blick genommen (3.). Davon ausgehend wird das Ballett-Üben anhand empirischer Analysen in zweifacher Hinsicht näher unter die Lupe genommen. Zum einen wird mit Blick auf Verflechtungen untersucht, wie hier verschiedene Materialitäten in die Körperproduktion eingehen. (4.). Zum anderen zeigt sich mit Blick auf Differenzierungen, dass in diesem Prozess auch ‚Körperteile‘ zu Dingen werden. (5.). Abschließend fasse ich dann die wichtigsten Ergebnisse des Beitrags zusammen und komme zu dem Schluss, dass in Ballettstunden Körper in drei verschiedenen Härtegraden als kulturell-materielle Einheiten hervorgebracht werden (6.).

1 Das Datenmaterial dazu ist während eines mehrjährigen Feldaufenthaltes im Rahmen einer ethnographischen Studie entstanden, bei dem ich auch selbst als Ballett-Elevin (also Schülerin im professionellen Bereich) an einer Berufsausbildung Bühnentanz teilnahm. Entsprechend sind einige Passagen der hier abgedruckten empirischen Analysen in ähnlicher Form schon im Buch zu dieser Studie erschienen (Müller, 2016).

2. Von Menschen und anderen Dingen

Wenngleich die Körpersoziologie stets die Materialität des Sozialen betont, bleibt sie doch im deutschsprachigen Diskurs bisher stark auf Körperlichkeit im Verhältnis zu ‚Subjekten‘, ‚Selbsten‘ oder ‚Personen‘ fokussiert. Sowohl in praxistheoretisch verfassten Spielarten (z.B. Bourdieu, 1987; Gebauer & Wulff, 1998; Klein, 2005; Alkemeyer, 2006, 2011) wie auch in leibphänomenologischer Tradition (Crossley 1995; Lindemann, 2002; Gugutzer, 2015) werden Dinge zwar relevant gemacht. Eine Perspektive auf das Soziale, die seine materielle Seite konsequent dezentriert denkt, steht hier aber größtenteils noch aus. Gerade eine solche könnte jedoch zeigen, wie überhaupt bestimmte Abgrenzungen gesetzt werden – zum Beispiel jene, die den individualen, organischen Körper herstellt, wie er Theorien der Körperformung oft implizit zugrunde gelegt wird.

Ein instruktiver Vorschlag ist hier der von Stefan Hirschauer (2004). Von der Actor Network Theory aus denkend, rechnet Hirschauer Latour (z.B. 2001, 2008) an, erfolgreich auf die vielfältige Aktivität von Dingen hingewiesen zu haben.² Er hält ihm jedoch vor, mit der binären Trennung menschlich/nicht-menschlich dem Körper nicht gerecht zu werden – muss man ihn doch als mitunter eigensinniges, sperriges oder erst situativ konfiguriertes „kulturelles Objekt“ (Hirschauer 2004:74) ernst nehmen, das weder in der einen, noch in der anderen Bezeichnung ganz aufgeht. Körper *nehmen anders an Praktiken teil* als Dinge oder Personen: Hirschauer fasst die in ein praktisches Geschehen involvierten Entitäten nicht in kontributorischer, sondern vielmehr in partizipativer Perspektive und spricht entsprechend von „Partizipanden“ (ebd.) an Praktiken (statt von Akteuren). Die Diskussion um vorgängige ontologische Unterschiede wird durch diese Heuristik in ihrer Relevanz heruntergefahren, zugunsten des Entdeckens der jeweilig praktisch-situativen Teilnahmekformen.³

2 Das damit verbundene ‚Upgrading‘ von Artefakten zu Akteuren bringt allerdings das Problem mit sich, dass es am Konzept von agency (als einer Eigenschaft) festhält und damit im Grunde bestimmten Prämissen verpflichtet bleibt, gegen die es sich eigentlich richtet. An der vielfältigen Kritik, die dies schon sehr früh der ANT eingebracht hat, lässt sich allerdings der Wert dieses Denkstils als Reibfläche für theoretische Weiterentwicklung erkennen. So fragen beispielsweise schon Emilie Gomart und Antoine Hennion (1999:222): „Does ‚ANT‘ need its ‚a‘?“

3 Der Begriff der „materiellen Partizipanden“ ist dabei grundlegend offen gedacht und schließt gleichermaßen immer „Menschen und andere Lebewesen, Körper und Textdokumente, Artefakte und Settings“ ein (Hirschauer 2004:74). Vor diesem Hintergrund arbeite ich in diesem Beitrag mit dem Partizipanden-Begriff, da er eine neutrale Begriffsfläche für all das bietet, was in einem Praxiszusammenhang *praktisch*

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Linie der körpersoziologischen Auseinandersetzung mit Latour auf, die mit einem mikrosoziologischen, in vieler Hinsicht an Garfinkel und Goffman geschulten Blick auf die Empirie schaut. Hier sind in der aktuellen Diskussion verschiedene Desiderate formuliert worden, die Anknüpfungspunkte und Richtungsweiser für die eingangs beschriebene Problematik bieten. So bemerkt beispielsweise Hirschauer (2014:128), „eine wirklich *symmetrische* Anthropologie‘ müsste nicht nur die Dinge als Aktanten, sondern auch umgekehrt menschliche Akteure als kulturelle Artefakte würdigen“, also „menschliche Individuen, in deren Herstellung so viel Sozialisationsarbeit eingeht, [...] als menschliche Erzeugnisse sehen“ (ebd.). Auch Herbert Kalthoff (2014:75) konstatiert, man müsse „das Symmetriepostulat der Actor Network Theory *re-symmetrisieren*“, allerdings mit einem etwas anders gelagerten Hintergedanken: Er betont, dass es gelte, „nicht nur die Verwicklung der sozialen Akteure in und durch die Objekte, sondern [...] die Verwicklung der Dinge in ihrem Gebrauch empirisch und theoretisch auszuloten“ (ebd.:85). Dabei treibt er den von Hirschauer 2004 angestoßenen Punkt weiter, „den Materialitätsbegriff nicht auf Artefakte und Körper zu beschränken, sondern Text- und Zeichenkulturen [...] sowie Organismen und Stofflichkeiten [...] in die theorie-empirische Forschung einzubeziehen“ (ebd.:86).

Insgesamt geht es also um den Versuch, (1) die *Vielfalt* von Beteiligten an praktischen Ereignissen aufzufalten, statt sich auf die binäre Gegenüberstellung menschlich/nicht-menschlich zu konzentrieren, (2) *menschliche* ‚Artefakte‘ in ihrer ‚Gemachtheit‘ genauso ernst zu nehmen wie andere Artefakte und damit vorgefasste (moderne) Körper-Ding-Unterscheidungen aufzubrechen, und (3) die *Wechselseitigkeit* der Hervorbringung verschiedener Teilnehmer miteinander in den Blick zu nehmen. Während Hirschauer und Kalthoff diese Punkte als Desiderate aufwerfen, lassen sie aber ungeklärt, wie denn eine solche ‚symmetrische Relationalität‘ vielfältiger Teilnehmer im konkreten Fall in den Griff zu bekommen wäre. Dies möchte ich als eine *empirische* Frage verstehen, die am Fall der Ballettstunde ausgeleuchtet werden soll, um anschließend daraus erste konzeptionelle Gedanken zu entwickeln.

als relevant unterschieden und dabei auch von einander ‚als etwas‘ unterschieden wird. Insofern denke ich Partizipanden hier nicht als vorab bestehende Entitäten, die dann ‚mitmachen‘, sondern als erst im Partizipieren als solche (und dann genau diese) hervorgebracht. Dieser Prozess der wechselseitigen, praktischen Hervorbringung wird bei Hirschauer (2004) allerdings nicht explizit so formuliert.

3. Die ‚Dinglosigkeit‘ der Ballettstunde

Die Sozialisiertheit von Körpern hat vor allem die strukturalistisch geprägte Praxistheorie in der Folge von Bourdieu (z.B. 1987) und Foucault (z.B. 1976) betont. Gegenüber dem rationalen Subjekt wird hier der routinierte ‚skilled body‘ stark gemacht, über den schon vorreflexiv große Portionen des alltäglichen menschlichen Verhaltensstroms ablaufen. So konzeptualisiert sind menschliche Praktiken immer auf zugerichtete Körper angewiesen, welche umgekehrt dadurch hervorgebracht werden, dass sie immer schon in Praktiken involviert sind.

In diesem Kontext sind viele Studien entstanden, die sich der Hervorbringung bestimmter, passender Körper in solchen Praktiken widmen, in denen es um *Bewegung* geht: In praktikspezifischer Bewegung zeigt sich besonders gut das nicht-propositionale ‚knowing how‘ (Collins, 2001). Und wenn das „Attunement“ von Körpern bezüglich einer Praktik nachgezeichnet wird (Alkemeyer, 2011), entsteht dabei gleichzeitig ein konkretes Bild davon, dass Praxis immer schon am Laufen ist und Menschen in sie verwickelt werden (statt Urheber zu sein).

Auch das Ballett kann als eine solche paradigmatische Arena der kulturellen Körperformung betrachtet werden und ist in dieser Hinsicht gut erforscht (Aalten 2005; Wainwright, Williams & Turner, 2006, Pickard 2012, 2013). Folgt man einer solchen praxistheoretischen Perspektive (z.B. Reckwitz, 2010), stellt sich Ballettunterricht als *Körperschmiede* dar, auf die das Ballett als Kunstform angewiesen ist, um ihre spezifische Ästhetik zu erzeugen.

Die Ballettstunde ist ein schulklassenförmigen Setting, das nicht nur die zentrale Ausbildungsstätte darstellt, sondern auch im Theaterbetrieb begleitend neben den choreographischen Proben angesiedelt ist. Unter Supervision eines Lehrers (oder auch: „Ballettmeisters“) wird nicht ein bestimmtes Stück einstudiert, das auf der Bühne gezeigt werden soll, sondern kollektiv eine bestimmte Abfolge von *Übungen* durchgeführt. Das typische Bild der Ballettstunde – die strenge Raumordnung, die traditionellen Ballettbewegungen, die ernst und synchron zu Klaviermusik ausgeführten Schritte – wird jedem schon einmal begegnet sein.

Bei den hier absolvierten Aufgaben es geht darum, sich auf eine bestimmte (nämlich ‚ballettische‘) Weise zu bewegen, wodurch ein Körper so geformt wird, dass dies eben sein *way of doing things* ist.⁴ Dazu

4 Mit ‚ballettisch‘ bezeichne ich im Folgenden das, was jeweils von Teilnehmern als ‚richtig‘ im Kontext des Balletts ausgewiesen und zum erstrebenswerten Ideal stilisiert

wird das feststehende, grundlegende Vokabular des Balletts exerziert, welches sich seit der Renaissance als feststehendes Ausbildungs- und Bewegungssystem dieser bestimmten Kulturtechnik entwickelt hat. Die in einem Curriculum verankerten Übungsaufgaben setzen sich zwar immer verschieden zusammen und variieren je nach Trainingsniveau im Schwierigkeitsgrad, widmen sich aber stets denselben ballettspezifischen Grundbewegungen.

Das gezielte Wiederholen lässt sich entsprechend gut als disziplinarische „Technologie des Selbst“ (Foucault, 1993) fassen, durch die ein bestimmter Habitus geprägt wird, „passende Subjektformen“ (Reckwitz 2010:192) entstehen. So werden mit praxisspezifischen, praktischen Vermögen ausgerüstete verkörperte Subjekte hervorgebracht. Das Setting der Ballettstunde eignet sich für theoretisch so angelegte Untersuchungen auch deshalb, weil es hier nichts anderes zu geben scheint als die spärlich bekleideten Tänzer in einem leeren Raum. Während im Üben von Klavier-Jazzimprovisation (Sudnow 2001), Cellospielen (Meyer 2014) oder Glasbläserei (O'Connor 2007) die Involvierung von Dingen in diesem Prozess buchstäblich auf der Hand liegt, sieht dies bei Praktiken anders aus, in denen vornehmlich ‚Körper‘ miteinander interagieren, wie z.B. beim Boxen (Wacquant 2003) und in der Kampfkunst (Schindler 2011) – und mehr noch bei solchen, die größtenteils monadisch trainierte Praktiken sind, wie z.B. das Ballett. Während sich im Instrumentalspiel ‚Akteure‘ als Hybride plausibilisieren lassen (z.B. im Anschluss an die ANT), scheint ein Tänzer nur Körper zu sein: Tänzerkörper entsprechen auf den ersten Blick unserem modernen Verständnis einer klar begrenzten ‚organischen‘ Einheit.

Auch situationsanalytisch scheint eine Blickrichtung fehl am Platz, die die Involvierung von *Dingen* in den Praxisstrom betont und auf diese andere Weise das rationale Subjekt aus dem Zentrum der Theoriebildung rückt: Auf den ersten Blick gleicht der Ballettsaal eher dem von Latour (2001) aufgerufenen Pavian habitat, lediglich begrenzt von vier Wänden wie etwa bei Pavianen in einem Zoo. Eine Gruppe Menschen ist hier in einem großen, nahezu leeren Raum gleichsam ohne den Gebrauch von Dingen in totale Interaktion verwickelt: Es finden nicht nur ‚zentrierte‘ Interaktionen (Goffman) zwischen Schülern und Lehrer statt (z.B. bei Demonstrationen und Korrekturen); vielmehr sind die Balletttänzer unter permanenter Supervision und dabei auch noch stets den Blicken ihrer Kollegen ausgesetzt, an denen sie sich wiederum auch visuell orientieren. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass hier etwas anderes

wird. Selbstverständlich wird im Feld recht kontrovers gehandhabt und diskutiert, was als ‚ballettisch‘ gilt; von dieser vor allem ethnotheoretisch relevanten Diskussion sehe ich im Zusammenhang dieses Aufsatzes allerdings ab.

geschieht als bei den Pavianen. Auffällig ist (wie auch bei anderen klassenförmigen Settings), wie wenig sich die Anwesenden tatsächlich *mit einander* beschäftigen. Ein streng interaktionistisches Verständnis von Sozialität wäre hier also ebenfalls schwer anzulegen. Was geht hier also vor sich? Und wie werden in diesem Setting Ballettkörper *als* ‚rein körperliche‘ singuläre Einheiten herausgearbeitet?

4. Die materielle Verteiltheit des Ballett-Übens

Eine Ballettstunde hat typischerweise zwei Hauptphasen: „Stange“ (bzw. „barre“) und „Mitte“ (bzw. „center“). Die Bezeichnungen verweisen auf die unterschiedliche räumlich-materielle Orientierung der jeweils durchgeführten Bewegungsabfolgen: Eine „Stange“ zu machen heißt, zu Musik eine Anzahl an Abfolgen durchzuführen, während der man sich an hölzernen Barren festhält, die an der Wand oder auf Ständern angebracht sind. Die „Mitte“ findet zeitlich zumeist nach der „Stange“ statt. Dabei werden ebenfalls zu Musik Bewegungsfolgen im freien Raum gemacht, mit Ausrichtung zum Spiegel. Zwischen „Stange“ und „Mitte“ gibt es üblicherweise eine kleine Pause, in der sich gedehnt oder etwas getrunken werden kann.

Schon in diesem kleinen Einblick wird deutlich, dass sich entgegen aller offensichtlicher Dingarmut doch eine Reihe unterschiedlicher Materialitäten finden lassen, die gemeinsam ins Ballett-Üben verwoben sind. Neben den belebten Körpern, die hier zu bestimmten Bewegungsmustern befähigt werden, findet man an prominenter Stelle auch Ballettstangen, Musik und einen Wandspiegel vor.⁵ Ein kleiner Blick auf die Entstehung des Balletts aus dem höfischen Tanz vor dem Hintergrund des europäischen Zivilisationsprozesses zeigt, dass sich diese Tanzform als solche überhaupt nur durch die Teilnahme dieser anderen Partizipanden entwickelt hat:

So rät schon 1623 der Ballettmeister Frédéric de Lauze, sich zum Entwickeln von Balance in Außenrotation und auf den Fußballen an einem Tisch fest zu halten (de Lauze, 1952:87) – ein Hinweis auf die bald darauf stets im Training anwesende Ballettstange.⁶ Zur gleichen Zeit

5 Des Weiteren könnte man hier auch ein besonderes ballettspezifisches Schuhwerk in den Blick nehmen, die Spitzenschuhe. Maartje Hoogsteyns hat das wechselseitige Bearbeiten, Arbeiten-Lassen und Zusammenwirken von Spitzenschuhen und Tänzerinnen ausführlicher untersucht (vgl. Hoogsteyns 2012).

6 Hier wird die Wechselwirkung besonders deutlich: Schritte, die den Stand auf den Fußballen erfordern, tauchen im frühen 17. Jahrhundert im höfischen Tanz auf. Indem sich bald viele Tänzer durch „Zuhilfenahme stützender Instrumente“ (Weickmann

betont der Ballettmeister Cesare Negri, „daß die ganze Bedeutung des richtigen Tanzens [...] darin besteht, daß man das Ohr aufmerksam dem Klange widmet, der das Instrument des Tanzes ist, und daß man im Zeitmaß mit dessen *misura* tanzt“ (Negri, 1604:31, zit. nach zur Lippe, 1979:183). Musik wird hier also als Werkzeug des Tanzens begriffen. Die typischen Linien schließlich, die heute Ballettposes schematisch leicht als solche erkennbar machen, wurden gemeinsam mit Spiegeln entwickelt und verfeinert. So empfiehlt Carlo Blasis seinen Ballettschülern 1828, im Abgleich des Spiegelbilds mit geometrischen Strichzeichnungen ihre Haltung zu überprüfen (Blasis, 1976:97), und auch Ballettmeister Auguste Bournonville schreibt 1847: „Der Tänzer wird [...] vor dem Spiegel erzogen“ (zit. nach Weickmann, 2002:138).

Diese Partizipanden des Ballett-Übens werden nun jeweils in ihren Involvierungen miteinander vorgestellt. Dabei steht auch im Fokus, ihre praktisch hergestellten Unterschiedlichkeiten herauszuarbeiten.

4.1 Menschliche Körper als Bearbeitungsobjekte

Die Eleven, die in die Ballettstunde eintreten, werden hier als zu bearbeitende *Körper* aufgeführt, singuliert und gezielt umgeformt. Schon in den Umkleidekabinen wird von den Eleven vorab eine Uniformierung in eng anliegende Trikots und Strumpfhosen vorgenommen, mit der die Körper ihrer Persönlichkeit weitgehend entledigt und gleichzeitig in ihrer Oberfläche klar konturiert werden. Der Prozess der Umformung der aus diese Weise ausgeschnittenen Leiber ist auf den spezifischen Grad an Modellierbarkeit ‚menschlicher Materie‘ in Kombination mit den speziellen Anforderungen des Ballett-Machens abgestimmt und entsprechend ein langwieriges, mehrschichtiges und niemals abgeschlossenes Geschehen.

Zur bewegungstechnischen Disziplinierung diszipliniert die Ballettstunde die anwesenden Körper zunächst *räumlich*. Sie werden vereinzelt und so angeordnet, dass sich die Ballettisch-Werdung (also das *Angleichen*) kollektiv *gleichzeitig* an ihnen vollziehen kann. Eine Ballettklasse besteht dabei meistens aus zehn bis zwanzig individuierten ‚Bearbeitungseinheiten‘. Im ersten Teil der Stunde werden diese Einheiten geordnet, indem sie mit einer Hand an die Ballettstange angeschlossen werden. Wie ein Produktionsmaschinen kalibrierender Techniker wandert der Ballettmeister von einer Ballettstangen-Parzelle

2002:66) im Balancieren perfektionieren, wird dieser Grad an Körperbeherrschung bald zentrale Erfordernis in der sich entwickelnden Ballett-Technik – welcher dann nur noch durch „technische Kniffe“ (ebd.), eben Ballettstangen, erreicht werden kann.

zur nächsten, um eventuell entgleisende Körperteile zu adjustieren.

Im zweiten Teil, während der ‚Mitte‘, sind die Körper zumeist nach geometrischen Regeln in einem Tableau vor dem Wandspiegel aufgestellt, an welchen jeder über eine Blickbahn auf das eigene Spiegelbild gekoppelt ist. Mithilfe der Musik (siehe 4.3) werden die räumlich so geordneten Körper synchron an das Bewegungsprogramm des Balletts angeschlossen, beugen und strecken beispielsweise ihm entsprechend gleichzeitig die Knie während der „pliés“.

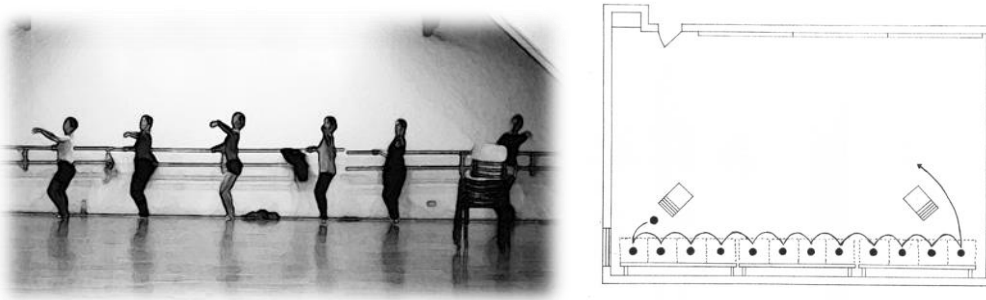


Abb. 1: Anordnung der übenden Körper während des „barre“, aus der Sicht einer Kamera (links) und in schematischer Vogelperspektive (rechts).⁷



Abb. 2: Anordnung der übenden Körper während des „center“, aus der Sicht einer Kamera (links) und in schematischer Vogelperspektive (rechts).

Die Situation der Ballettstunde wird demnach zentral über eine klare zeitlich-musikalische sowie räumlich-materielle Ordnung aufrecht erhalten. Mit Goffman (1971:43) gedacht ist diese spezifische Ordnung dem „soziale[n] Anlass“ und also der Rahmung als ‚Übungssituation‘ geschuldet. Die anwesenden Körper werden auf eine Weise organisiert, die sie alle gleichzeitig und gleichmäßig *als* einzelne Körper bearbeitbar macht und sie vor wechselseitiger Behinderung oder physischer

⁷ Diese und alle folgenden Abbildungen sind von mir selbst erstellt und entstammen dem Korpus meiner ethnografischen Studie zum Üben in Ballettstunden (Müller, 2016).

Verletzung schützt;⁸ die eingespannten Personen (inklusive des Lehrers) werden von Fragen nach dem ‚Sinn des Spiels‘ entlastet, indem sie in der traditionellen Ordnung von Bewegungsaufgaben nur mitzulaufen brauchen (statt sich selbst motivieren und disziplinieren zu müssen).

Zum einen liegt der situative Fokus in Bezug auf Körper also auf ihrer materiellen Beschaffenheit, die es (wie beim Instrumentenbau) so herzurichten gilt, dass sie künstlerische Praxis ermöglicht. Zum anderen werden die Körper der Eleven während des Übens für einander als Orientierungspunkte (Vergleichsbilder) und als zu gewissem Grad unberechenbare mobile Bewegungshindernisse relevant, und weniger als Personen.

Dennoch ergibt sich eine spezifische Lage daraus, dass diese Körper stets von einem sozialen Selbst belebt werden. Bei Fremdbearbeitung (z.B. durch einen Ballettmeister) muss die Person entweder vor Verletzungen geschützt oder auf irgendeine Weise ausgeklammert werden. Im Unterschied zu Settings jedoch, in denen ein Körper vornehmlich von anderen Teilnehmern hergerichtet wird – beispielsweise beim Friseur oder auf einem Massagesessel – liegt die Bearbeitungsverantwortung in der Praktik des Übens immer in erster Linie beim den bearbeiteten Körper bewohnenden sozialen Selbst. Der ‚Gegenstand‘ des Übens und ein sich als Bearbeitungssubjekt begreifendes Selbst teilen hier dieselbe Materie. Nicht zufällig erinnert das sich durch die Aufstellung an der Stange ergebende Bild an vorfordistische Fabrikarbeit, wie man es beispielsweise von Abbildungen um 1900 kennt: Arbeiterinnen an identischen Werkstationen (z.B. Nähmaschinen), die sich mit synchronen Arbeitsschritten der Herstellung je eines Produkts widmen. In Ballettstunden scheinen Produzent, Produkt und Produktionswerkzeug komplett zusammenzufallen. Die in Ballettstunden anwesenden Personen sind somit vornehmlich in kollektive ‚auto-involvements‘ (Goffman 1963:64) mit ihren Körperdingen verwickelt. *Sie selbst* bringen sich (situativ wie transsequentiell) als Artefakt hervor, jedoch nicht *allein*.

8 Gerade die Gleichzeitigkeit des praktischen Bearbeitens über das Ausführen ballettischer Bewegungen bedarf auch deshalb einer hohen rituellen Raumorganisation, weil die sich (teilweise sehr schnell und mit wechselnden Richtungen) bewegend Körper für einander Hindernisse darstellen. Ballettbewegungen nehmen meistens einen großen Radius ein und transportieren die Körper oft weite Strecken durch den Raum. Dies wird im Ballettsaal zu einem infrastrukturellen Grundproblem, weil die benutzbare Fläche durch die materielle ‚Rahmung‘ der Situation (hier im Sinne Latours (2001)), nämlich die Wände, begrenzt ist.

4.2 Die Ballettstange als Werkzeug

Die Ballettstange hat nicht nur ordnende Funktion, indem Körper an ihr sortiert werden. Sie ist als eine ‚Sache‘ im klassischen Sinne ins Üben einbezogen, denn mit ihr wird *hantiert*. Dieses Hantieren ist allerdings anders gelagert als der Umgang mit beispielsweise einem Musikinstrument beim Klavierspiel (Sudnow, 2001) oder den Werkzeugen der Glasbläserei (O'Connor, 2007). Geübt wird in der Ballettstunde nicht der Umgang *mit* der Stange, vielmehr wird gemeinsam mit der Ballettstange eine Bewegungstechnik in einen Körper eingeübt.

Sie hat dabei einen ähnlichen Part wie Schwimmflügel im Frühschwimmer-Kurs; sie übernimmt bestimmte Praxisanforderungen und lässt so einen menschlichen Teilnehmer eine Praktik tun, die er ohne das entsprechende Zeug noch nicht (oder: nicht gelungen) ausführen könnte. Um die Ballettstange dies tun zu lassen, müssen die Eleven bestimmte Aspekte des Tuns an sie abgeben: Das Über-Wasser-halten oder eben das Stabil-Stehen. Dabei ist vor allem der Widerstand der Ballettstange im Sinne eines spürbaren statischen Gegendrucks relevant. Mit ihrer hohen Unnachgiebigkeit und Unzerbrechlichkeit lässt sich der (in Relation zu ihr plastischere und mobilere) Eleven-Körper umplatzen. So beispielsweise während des Ausführens von Grundsritten während einer Übung:

Laras linke Hand presst mit der Handfläche gegen die Holzstange, die an der Wand befestigt ist, sobald das Gewicht auf das Standbein übertragen wird, wenn das rechte Bein nach außen gleitet. Die Finger sind auf der Stange abgelegt und helfen mit. Der Arm arbeitet zusammen mit dem Rumpf und Rücken daran, diesen Druck auf das linke Hüftgelenk zu übertragen und das Becken nach außen, von der Stange weg zu drehen. Aha! So fühlt es sich also an, wirklich auswärts zu stehen, denkt Lara. Die Muskeln, die seitlich über das Gelenk laufen, werden gedehnt wie dicke Gummibänder. Lara traut sich nicht, irgendetwas anzuspannen: Dann ist bestimmt gleich wieder der große Gesäßmuskel dabei und macht alles wieder kaputt, weil er nicht nur das Becken ausdreht, sondern es auch immer gleich kippt. Im Moment macht er gar nichts. Gut so. Aber wie dort bleiben, ohne die Stange? Pro behalber lässt die Hand nach und führt den Arm nach vorn. Schwuuup, dreht sich Laras Rumpf wieder auf der Hüfte einwärts... Nicht ganz! Immerhin. Die kleinen Außenrotatoren kämpfen.⁹

⁹ Diese und alle folgenden ethnographischen Beschreibungen sind von der Autorin aus verschiedenen Datenquellen zu Szenen collagiert. Grundlage bilden dabei Feldtagebuch und -notizen sowie Videoaufnahmen, aber auch Tagebücher von Ballett-Elevinnen und informelle Gespräche sowie Interviews. Dadurch ist auch die introspektive Beobachtungsrichtung in die Beschreibung eingeschlossen. Die Darstellung anhand

Die Stange zeigt Lara ihre zukünftige Handlungsmöglichkeit, indem sie ihr ermöglicht, diese einzunehmen. Damit gibt sie ihr wortwörtlich einen Anhaltspunkt für die im Ballett erwünschte Außenrotation in den Hüftgelenken, auf den Lara ühend zusteuern kann: Sie vermittelt ein leibliches Gefühl, das im Folgenden als Zielempfindung angesteuert werden kann. Jedoch *zeigt* die Stange nicht nur, sondern *erzeugt* diese Optionen auch. Statt mit dem (aus Ballett-Perspektive sprachlich individuierten) ‚falschen Muskel‘ die Hüfte auszdrehen und damit zusätzlich zur Ausdrehung auch eine unerwünschte Kippung des Beckens zu erreichen, wird dieser außer Gefecht gesetzt. Die Arbeit wird an eine spezifische Verflechtung delegiert (Stange-Hand-Arm-Rumpf) die von einer ganz anderen Seite Einfluss auf die Beckenstellung in der Hüfte nimmt. Die Ballettstange ist hier somit das besser geeignete Körperteil als bestimmte Muskeln. Diese Ersetzung erlaubt nun wiederum im nächsten Schritt die Übernahme der Außenrotation durch andere muskuläre Kandidaten, die potenziell das Gelenk in der ‚richtigen‘ Stellung halten können (so weiß die E Levin), auch wenn sie momentan noch etwas zu schwach sind.

Durch die praktische Fabrikation einer ‚Ballettstange‘ als zeitweiliges Körperteil werden für die Eleven also einerseits zukünftige Handlungsmöglichkeiten spürbar, andererseits werden diese machbar. Dadurch macht die Stange sich nach und nach selbst überflüssig: Durch einen praktikspezifischen Umgang mit ihr geht ihr Tun auf eine andere, nach und nach funktionsäquivalente Materialität über; das stabile Stehen in Außenrotation wird auf Partizipanden umverteilt, die besser in das ballettistische Ideal des einen, sich ‚ohne Hilfe‘ bewegendes Körpers passen. Die kulturtechnische Umformung löst den werdenden Ballettkörper von der Stange ab.

4.3 Die Musik als Regulator

Musik ist in der Ballettstunde materiell in einem Klavier und zugehörigem Repetitor oder auch einer Stereoanlage verankert. Mit diesen haptischen Ankerpunkten hantiert zumeist der Ballettmeister, z.B. beim Einlegen einer CD, Anschalten oder Einsatz-Geben. Die für die

eines Ensembles fiktiver Charaktere („Lara“ und andere) ist dabei den Besonderheiten des Feldes wie auch einem methodologischen Gedanken geschuldet: Nicht nur ist Ballettunterricht eine hoch standardisierte und ritualisierte Situation; auch der Telos der Angleichung der Teilnehmer im Sinne eines ethnotheoretischen ‚unique adequacy requirement‘ (Garfinkel) legt eine zusammenführende Präsentation als adäquates „Schaubild“ (Hirschauer) nahe. Gleichzeitig betont ein solches, dass es hier um „Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971:9) geht.

Übenden relevante Partizipation der Musik ist allerdings vor allem ihr *akustisches Ereignis*: Es wird sich auf sie *ingeschwungen*. Musik reguliert, wann und wie etwas geschieht, wobei dieses Regulieren hier als *Ermöglichen* verschiedener Aktivitäten verstanden werden kann.

Auf welche Weise die Musik zentral ins Geschehen der Ballettstunde eingewoben ist, kann gut an einer Krisensituation verdeutlicht werden:

Während der dritten Exercise an der Stange hängt plötzlich die CD. Die Musik geht nicht weiter, sondern es ertönt eine kurze Wiederholungsschleife der letzten Töne, dann springt die CD mehrmals, lässt aber immer nur ein paar Töne hören. Einige Elevinnen lachen. Lara hat bisher trotz des Hängers weiter ihre tendus gemacht und sich bemüht, das Tempo zu halten (was wegen der zufälligen Klänge nicht einfach ist). Maria hat die Kombination abgebrochen, Anne bewegt zwar noch das Bein, ist aber auch nicht mehr bei der Sache, sondern schaut zur Anlage. Jetzt joggt die Lehrerin auf die Musikanlage zu, dreht sich dann um und hebt die Hand, während sie die Musik ausschaltet. Lara bricht die tendus ab. Was jetzt? Die Lehrerin überlegt kurz laut, einfach ein anderes Stück zu nehmen, stellt dann aber fest, dass das schwierig wird, weil die Übung nun mal eine bestimmte Musik braucht. „Diese Anlage spinnt ständig...“, ärgert sie sich.

Die Anlage versagt. Mit der Musik kommt auch die Bewegungsfolge und damit der Ablauf der Ballettstunde zum Erliegen: Die Elevinnen fallen ohne die Musik in einen situativen Leerlauf. Bewegungen sind in der Ballettstunde offenbar – wie Elektronik an Steckdosen – an hörbare Zeit gekoppelt. So erschafft die Musik, während sie läuft, eine ‚objektive‘, lineare, nicht umzukehrende und berechenbare Zeit (die in Takte und Notenlängen eingeteilt ist). An diese können Bewegungen angeschlossen werden, Aktivitäten werden über sie verteilt und synchronisiert. Dass Musik aber überhaupt als eine Folge temporaler Haltepunkte involviert sein kann, braucht vorab schon hohen Aufwand. Bewegungen müssen erst mit Zählzeiten verknüpft werden, damit Musik sie dann während der Übung ordnen kann. So beim Einstudieren einer neuen, komplexen Aufgabe in der Mitte:

Die Elevinnen sind vor dem Spiegel aufgestellt und gehen ohne Musik die Bewegungsabfolge durch, welche die Lehrerin gerade gezeigt hat. Diese sitzt beobachtend vor dem Spiegel und zählt laut die Taktschläge zu den Schritten. Dann unterbricht sie:

Lehrerin: Noch mal. Ihr müsst wissen, wie das Timing ist. Acht, und-ah EINS — schon fertig!

Lara: Ah... ach so.

Lehrerin: Ja! Da krieg ich Schweißausbrüche, wenn ihr dann nicht rechtzeitig seid! Developpé: und-ah EINS, fertig!

Lara: Und wie kommt der Arm...? Developpé auf eins, und Arm ZWEI? (sie

- deutet es mit ihrem Arm an)
- Julie: (es ausführend) Einfach so...
- Lehrerin: (nickt, macht es ebenfalls) da, da.
- Lara: (macht die vorbereitende Bewegung) UND...
- Lehrerin: (macht mit Lara weiter) ...EINS. Ja. Sechs, sieben, acht... (alle beginnen von vorn), und-ah eins, zwei — plié DREI!!!, schließ vier —

Die Lehrerin hat vorab Verknüpfungen (von Schlägen und Bewegungen) ausgewählt, die nun von den Elevinnen nachvollzogen werden sollen. Über mehrere Wiederholungsschleifen, verbale Marker, Demonstrationen und Nachfragen werden die Elevinnen in dasselbe temporale Orientierungsnetz hineingeführt, in dem sich die Lehrerin schon bewegt. Nach diesem Verfahren werden Lageverhältnisse von Körperteilen auf nummerierte Zeitpunkte („auf zwei“) und Zeitspannen (z. B. vier Schläge) verteilt. Indirekt wird dadurch aber auch das der Übung zugeordnete (momentan unhörbare) Musikstück mit Markierungen versehen. Wird dann die Musik eingeschaltet, navigieren die Eleven mithilfe der temporal an die Musik angepassten Achter-Phrasen entlang des Musikstücks.

Die Musik kommt aber auch deshalb erst hinzu, wenn die Elevinnen die Aufgabe verstanden haben, weil sie zentral daran beteiligt ist, einen heraufmodulierenden Rahmenwechsel (Goffman 1977) zwischen Nicht-Übung (inklusive Einstudieren der Aufgabe) und Übung (Aufführen der Aufgabe vor dem Lehrer und sich selbst) zu vollziehen. Die Musik stellt also auch eine wiederholbare, flexible, „soziale“ Zeit dar, die „Zeit der Übung“.

Dieses Heraufmodulieren leistet die Musik im Ballett auf eine Weise, wie zählende Menschen oder Metronome in diesem Praxiszusammenhang nicht leisten können, weil das „eigentliche“ Ballettmachen, das *Tanzen*, eben in dieser Praktik klassischerweise zu Musik stattfindet. Musik ist dabei nicht nur als Zeiteinteiler eingespannt, sondern auch als Ensemble an Dynamiken und Energien, das Stimmungen, Emotionen oder auch Bewegungsqualitäten herstellen kann. Erst sie *belebt* die abstrakt-formal geübten Körperbewegungen. Die Elevinnen schwingen sich nicht nur auf ihren Rhythmus ein. Sie arbeiten auch daran, sich als „Resonanzkörper“ auf den Charakter, die Akzentuierungen, Spannungsbögen und Fließrichtungen der tonalen Bewegungen der Klaviermusik einzulassen, die ebenfalls Körperbewegungen entspringen (vgl. Sudnow, 1979, 2001). Körperliche Bewegung wird hier nicht von eigenmächtigen Handelnden hervorgebracht, sondern findet eher als Erleben der Musik statt: Die Eleven lassen sich von ihr bewegen, lassen sie „etwas bei sich auslösen“. So stimmt gegebenenfalls die Musik schon vor Beginn der Übung auf das ein, was kommt:

Die Lehrerin sucht die Musik für die nächste Übung heraus, während die Elevinnen sich kurz dehnen und etwas trinken. Sie tippt auf dem Tablet. Es erklingt ein mitreißender Walzer, den die Lehrerin kurz laufen lässt, während sie ihre Notizen dazu anschaut. „Yay, große Sprünge!“, freut sich Kathrin und dreht sich zu Lara um. Diese bekommt ebenfalls leuchtende Augen, dreht sich mit der Musik und macht ein paar Schritte, mit denen sie Schwung gewinnt, und passend auf dem nächsten kräftigen Hauptschlag einen großen Spagatsprung, bei dem sie die Arme hochreißt. Auch Kathrin, Julie und einige andere bewegen sich jetzt zur Musik. Einige schaukeln eher unwillkürlich oder schwingen die Arme. Freudige Spannung liegt in der Luft.

Das Sich-Einlassen auf die Musik gehört zu dem, was Balletttänzer als ‚tanzen‘ vom ‚üben‘ unterscheiden. Im Zusammenspiel der zu einem temporalen wie energetischen Regulator präparierten Musik mit einem sie erlebenden, ballettisch ausgerüsteten Körper entsteht dann schließlich ‚gekonntes Ballett‘ auf der Bühne (Bentley, 1983:112). Schallende Klänge und körperliche Bewegungen bilden ballettspezifische Ordnungen, die jedoch als ‚tänzerische Leistung‘ dem singulierten Tänzer zugerechnet werden.

4.4 Der Spiegel als Medium

Der Spiegel ist über seinen *visuellen Effekt* in die Praxis des Ballett-Übens involviert und dadurch als materielles Ding ‚an sich‘ meistens unsichtbar. Er kommt nur mittels des visuellen Distanzsinner ins Spiel, wobei der ballettgeschulte Blick jedoch gar nicht an ihm hängen bleibt, sondern durch ihn hindurchschaut.¹⁰ Eine Abbildbeziehung unterstellend, werden in konstanter Blickarbeit mögliche ‚Verzerrungen‘ herausgerechnet und von den Eleven angenommen, dass es sich hier um eine hinreichend ‚wahrheitsgetreue‘ Abbildung ihres Körpers handelt. Ein auf diese Weise blicktechnisch um seine materiellen Eigenheiten bereinigter Spiegel bietet dem kompetenten Betrachter die Möglichkeit, ‚sich selbst‘ durch die Reflexion im Spiegel aus einer Perspektive zu sehen, die sonst nur anderen vorbehalten ist.

Lara sucht ihre optimale Balance, überprüft, ob alles richtig ist und probiert, die Stange los zu lassen. Es geht, aber sie wackelt ein wenig. Sie spannt ihren Oberkörper noch mehr an, um besser auf ihre Beine rauf zu kommen. Scheint einigermaßen richtig

¹⁰ Die spezielle Materialität des Spiegels bleibt also latent, wenngleich sich stets in Bezug auf sie verhalten wird: Man hält im Ballettunterricht einen gewissen Abstand zu ihm („Vorsicht, zerbrechlich!“) und stützt sich nicht darauf ab bzw. berührt ihn möglichst gar nicht (um keine Abdrücke zu hinterlassen, die das Bild trüben). Insofern stellt er das ‚Gegen-Teil‘ zur Stange dar: Jene befindet sich im direkten Manipulationsraum der Eleven; es wird sich kraftvoll mit ihr auseinandergesetzt.

zu sein, immerhin ist im Standbein die Verbindung über die ganze Rückseite spürbar. Schwierig zu halten. Ein Blick zur Seite in den Spiegel, um zu kontrollieren, ob es stimmt. Hm, sie hängt ein bisschen hinten mit dem Oberkörper. Also mehr nach vorn spannen. Sie drückt ihren Brustkorb vorwärts und etwas nach oben und sieht gleichzeitig, wie sich die Linien des im Spiegel seitlich gezeigten Oberkörpers verändern. Ja, so ist besser. Konzentriert versucht sich Lara einzuprägen, wie das sich anfühlt, wenn es richtig aussieht.

In Anlehnung an Karin Knorr-Cetina (2009:64) lässt sich der Spiegel als besonderes skopisches *Medium* begreifen – auch deshalb, weil dieser Perspektivwechsel mehr bedeutet als nur ein Zuwachs an Sehmöglichkeiten. Der Spiegel relativiert die Identifikation mit den eigenen körperlichen Aktivitäten, er rückt sie vom eigenen Leib ab und unterstützt damit eine kritische Haltung zu sich selbst, ganz im Sinne des von Mead (1967:73) beschriebenen „taking the rôle of the other“: Als Spiegelbild ist das eigene körperliche Tun in die materielle Welt entäußert und kann einem so als das (potenziell zur Disposition stehende) Tun eines Anderen gegenüberreten. Damit bietet der Spiegel eine praktische Lösung für das oben (bezüglich des Übegegenstands) genannte Problem der Doppelrolle des Körpers im Üben: Er sorgt für eine ‚Veränderung‘, die die Veränderung eines supervidierten (sichtbaren) Körpers durch einen agierenden (spürbaren) Körper ermöglicht.

Die praktische Materialität des Spiegels im Ballettsaal ist also seine visuelle *Körperlichkeit*: Er ist in eine ballettspezifische „Leibeskontrolle“ (Goffman, 1974:35) eingebunden. Lara prüft, ob sie die Schlusspose richtig macht, indem sie schauend nachsieht, ob der ‚andere Körper‘ es richtig macht. Da dieser immer genau das tut, was Lara tut, lässt er sich somit durch das Tun der Betrachterin komplett und zuverlässig manipulieren. Indem Lara das Spiegelbild zu einem Ballettkörper verfertigt, macht sie automatisch aus ihrem eigenen Körper einen solchen, dessen kinästhetische Lagefeedbacks die visuellen dann gegebenenfalls auch ersetzen können.

5. Fabrikation eines Körper-Teils

Diese Wirkweise des Spiegels kommt oft auch in Korrektursituationen zum Tragen, also dann, wenn der Lehrer in das übende Tun eines Eleven eingreift. An einer solchen Szene soll im Folgenden die interaktive Konstitution einer speziellen materiellen Entität nachvollzogen werden, nämlich eines Körper-Teils. Während der Schlusspose nach einer Übung an der Stange kommt die Lehrerin bei Lara vorbei:

Wie immer gleitet ihr Blick an Lara hoch und runter, bleibt dann am Standbein hängen: „Du bist immer so wackelig! ...Knie strecken?!“, fordert sie Lara auf. Lara streckt, so gut sie kann. „Mehr!“, sagt die Lehrerin. Was? Das ist doch immer gestreckt? Jedenfalls fühlt es sich gestreckt an. Daher hat Lara sich auch bisher nie angesprochen gefühlt, wenn diese Anweisung im Unterricht in die Runde gerufen wurde. Hm. Sie lässt kurz locker und bemüht sich dann erneut, ihr Knie aus diesem ‚Anlauf‘ heraus noch mehr als zuvor zu strecken. Nun scheint es maximal gestreckt zu sein. „Strecken!“, ordert die Lehrerin dennoch. Laras Augen schnellen irritiert zum Spiegelbild ihres Knies hinüber. Hm – naja gut, wirklich durchgestreckt ist es vielleicht nicht... aber mehr geht ja nicht... sie schaut die Lehrerin an und wieder in den Spiegel und macht ein hilfloses, etwas entschuldigendes Gesicht.

Zu Beginn der Szene richtet sich zunächst nur der Blick der Lehrerin auf das Knie, das zu einer Lara gehört, die auf ihre gewohnte Weise die Ballett-Bewegungen erledigt. Mit der Aufforderung, das Knie zu strecken, unterbricht die Lehrerin Lara dabei. Sie führt damit ‚das Knie‘ in die Situation ein, denn erst indem es aufgerufen wird, ist es situativ überhaupt erst ‚da‘: Gab es vorher einfach nur die Ballett machende Lara, so gibt es jetzt ein individuiertes Ding, ein Körper-Teil im doppelten Sinne im Fokus von Helens und Laras Aufmerksamkeit.

Indem Lara den Blick auf das Knie sucht, nimmt sie nicht nur in ihrer perspektivischen Haltung zum eigenen Tun, sondern auch körperlich die (Blick-)Einstellung der Lehrerin ein. Aufgrund der Platzierung ihrer Augen gibt es für sie (anders als für die Lehrerin) während der tendu-Übung allerdings keine direkten Blickmöglichkeiten auf ihr Knie. Daher schaut Lara sofort in den Spiegel (wobei sie unterstellt, dort das Gleiche sehen zu können wie die Lehrerin). Dieser Spiegelblick konterkariert nun Laras *body feedback* und entlarvt es als bisher in Bezug auf die hier geltenden Gelingenskriterien nicht gut adaptiert. Während Lara jedoch nach einer routinierten Anpassungsbewegung schnell zu dem Schluss kommt, dass sie nun bestmöglich an die Erfordernisse der Aufgabe adjustiert ist („maximal gestreckt“), hält die Lehrerin an ihrer bisherigen Beurteilung des Knies fest und fordert daher weiterhin zum Strecken auf. Dadurch rückt das Knie plötzlich für Lara als widerständiges Wahrnehmungsobjekt in ihre Umwelt, es steht nämlich ihrem Versuch entgegen, es noch weiter zu strecken. Hier bricht für die E Levin eine Alltagsfiktion zusammen, die Akteure allgemein über ihren Körper hegen: Dass nämlich alle Körperteile *mitmachen*, wenn man etwas machen will.

Entsprechend bleibt Lara zwar weiterhin Eigentümer und Bewohner dieses Körpers (es ist *ihr* Knie), aber sie wird (von sich selbst wie auch von der Lehrerin) nicht mehr mit ihm als Ganzem gleichgesetzt: sie *ist* situativ nicht mehr ihr Knie. Die Person Lara und das Knie werden in der interaktiven Praxis der Szene als zwei verschiedene Teilnehmer relevant

gemacht und auf unterschiedliche Weise ins Geschehen involviert. Mit dieser praktisch hervorgebrachten Figurenkonstellation geht die Szene nun folgendermaßen weiter:

Der Blick der Lehrerin wandert ebenfalls zum Spiegelbild des Knies, auf das Lara immer noch schaut. Sie lässt nicht locker: „Okay. Schau’n wir mal. Lass mal alles andere gerade. Stell dich mal... Drück es mal richtig durch, das geht doch bestimmt?“ Laras Blick richtet sich starr auf das Spiegelbild ihres Knies. Sie gibt ein wenig Gewicht auf das Spielbein ab, löst ihre Balletthaltung auf, sodass sie eher zusammengesunken und mit hängenden Armen dasteht, konzentriert sich auf das Knie des Standbeins und presst es nach hinten durch. Die Lehrerin und Lara schauen zu, wie das im Spiegel seitlich gezeigte Knie leicht konkav wird. „Genau, theoretisch geht das! Siehst du das?“, meint die Lehrerin. Lara nickt.

Dann richtet sich der Blick der Lehrerin mit einem Stirnrunzeln auf das Spiegelbild von Laras Becken. Lara streckt sich wieder, nimmt ihre Arme in Balletthaltung. Die Lehrerin legt eine Hand auf Laras Leiste und die andere auf Laras unteren Rücken, tastet. Mit konzentriertem Gesichtsausdruck wechselt sie dann ihre Position und stellt sie sich hinter Lara. Zielsicher legt sie ihre Hand auf die Rückseite von deren Oberschenkel, unter dem Po, und schiebt nach vorn, während sie mit der anderen Hand am Bauch leicht dagegen hält. Laras Knie gibt nach. Mist! Ein genervter Ausdruck huscht über Laras Gesicht. Der Lehrerinnenblick ist weiterhin bei Laras Beckenregion. Sie lässt Lara los. Knie gestreckt halten!, bemüht sich Lara. Dabei wippt sie mit ihrem Gewicht allerdings wieder nach hinten. Der Blick der Lehrerin schnellert zum Spiegel. „Nein. Dein Gewicht ist jetzt ganz auf der Ferse, bring es über den Vorderfuß.“ Laras Bauch und Hintern spannen sich an. Zack, da verschwindet die Kniestreckung wieder aus dem Spiegelbild. Komisch, es fühlt sich eigentlich immer noch gestreckt an, denkt Lara. „Aber dann ist das Knie wieder nicht...“, sagt sie zögerlich. Darauf die Lehrerin sofort: „Ja, das scheint das Problem zu sein. Das Knie kann es nicht halten. Das gibt einfach auf, sobald Zug von oben kommt. Deswegen kommst du gar nicht richtig aufs Standbein drauf.“

Die Lehrerin gleicht zu Beginn dieses Szenenabschnittes ihre Perspektive der von Lara an, indem sie wie diese über den Spiegel auf das Knie schaut. Die Ansicht des Beins im Spiegel wird dadurch zum gemeinsamen Referenzpunkt der geteilten Perspektive, da sie beiden gleichermaßen zugänglich ist. Die Elevin ist hier auf die Seite des Behandelnden gewechselt; als *Person* ist sie jetzt Mitarbeiter eines dinglichen Problems und widmet sich so dem eigenen Körperteil wie einem ‚organismusfremden’ Artefakt.

Andere anatomisch ebenfalls differenzierbare Körperteile, z.B. Augen und Hände sind in dieser Arbeit hingegen ganz selbstverständlich als etwas involviert, das sie sich (bzw. dem anderen) als körperlich verfasstem sozialem Selbst zuzählen: Lara und die Lehrerin blicken nun als kooperative Allianz von Mitspielern auf das widerspenstige Verhalten des Gegenspielers (das an Lara angebrachte Knie) und versuchen es

(freilich erfolglos) durch Manipulationen den Gelingenskriterien des Balletts anzupassen. Als Co-Bearbeiter sprechen Lara und die Lehrerin hier über den ‚Fall‘ und sehen dabei davon ab, dass dieser an Laras Körper lokalisiert ist. Das Problem der Kniestreckung wird auf diese Weise von ihr als Person abgelöst: Nicht ihr, sondern dem Körperteil als eigenständigem, dinglichen Aktanten wird ein Versagen attestiert. Im Ballett-Üben werden also Körperteile als situative Figuren ins Spiel gebracht, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann, nämlich als Objekte der Umformungsarbeit. Sie fungieren damit als personenschützende Puffer in Interaktionssituationen (vgl. Hirschauer et al., 2014:127).

Solche Situationen stehen allerdings nicht für sich, sondern gewinnen ihre Relevanz nur daraus, dass sie in einen längerwelligen Prozess eingewoben sind. So hat sich die E Levin ja schon lange vor der obigen Szene für die Ausbildung eingeschrieben, welche sich wiederum mit ihrer spezifischen *illusio* (Bourdieu 1987) in sie eingeschrieben hat (weshalb es nicht verwundert, dass sie so bereitwillig mitmacht und die Perspektive der Lehrerin nicht in Frage stellt). Und die interaktive Herstellung einer zur Logik des Ballett-Übens gehörenden ‚Körperschemastörung‘, die in der obigen Szene beobachtbar ist, versorgt die E Levin mit einem Anlass, weit über diese Situation hinaus im Üben zu bleiben.

Verantwortlich gemachte Körperteile werden dabei im Ballettunterricht vor allem den zugehörigen Eleven zur Adaption verantwortet – schon allein deshalb, weil der Lehrer nicht wie im Einzelunterricht permanent auf einen Körper fokussieren kann. Durch die Produktion von Körper-Teilen wie Laras widerständigem Knie sind die Eleven also permanent in eine interaktive *Teilungsarbeit* an ihren Körpern involviert, die allerdings (über etliche Wiederholungen des ‚Richtigen‘) in einer *Wiedervereinigung* zu einem Ganzen münden soll. Die eigenkörperlichen ‚Teile‘ werden nach und nach den Kriterien des Balletts gemäß adaptiert, anschließend eignen sich die Eleven diese Dinge dann als in diesem Praxiskontext unproblematisch funktionierendes Körperteil wieder an, indem sie sich an ihre neue Verhaltensweise gewöhnen – bis die ‚Teile‘ schließlich gar nicht mehr als solche auftreten sondern in einem selbstvergessenen Ballettkörper aufgehen, der sich ‚intuitiv‘ kompetent bewegt.

Während sich also ein Ballettkörper gerade darüber erfolgreich konstituiert, dass er mit einer ganzen Vielzahl solcher praktikspezifischer, mit anatomischem Wissen herauspräparierter Entitäten (Gliedmaßen, Gelenke, Muskeln...) ausgestattet wird, zeigen sich die betreffenden Körperteile für die Eleven oft nur noch, wenn

eigenkörperliche Empfindungen (wie Muskelkater) ihnen zugeordnet und sie dadurch situativ individuiert werden. Sie zeigen sich zudem auch dann, wenn eine Tänzerin (beispielsweise durch eine neugierige Ethnographin) zum Reflektieren darüber aufgefordert ist, wie sie eigentlich tut, was sie da so selbstverständlich tut:

„...Über die Zeit wird der eigene Bewegungsspeicher ja riesig... Zum Beispiel weiß ich ja genau, was ein *tendu* ist. Das ist schon seit Ewigkeiten drin in meinem Muskelgedächtnis, weil ich es tausendmal gemacht habe. Darauf brauche ich dann überhaupt nicht achten. Das machen meine Füße dann einfach ohne mich.“ (Balletttänzerin)

In dieser ganz körpersoziologisch anmutenden, aber auch eine Körper-Selbst-Trennung aufrufenden Ethnotheorie der Tänzerin sind die einst widerständigen Dinge – die Füße – zur *dienlichen* und *verlässlichen* Technologie avanciert. An diese kann ‚sie‘ nun die Aufgabe abgeben, kunstvolle Schritte in einem Bühnenstück zu tanzen, ohne selbst dabei die Füße in ihrer Dinghaftigkeit als kulturelle ‚Kunstwerke‘ wahrzunehmen.¹¹ Die *organische* Bewegung entsteht hier in der fragmentarischen Aneignung spezifischer Körpertechnik.

6. What matters

In beiden vorangehenden Abschnitten ist deutlich geworden, dass die Fabrikation von Ballettkörpern eben nicht nur eine ‚körperliche‘ Angelegenheit ist, sondern sich grundlegend *wechselwirkend* und *relational* über mehrere Partizipanden verteilt. Entsprechend werden in diesem Prozess gleichzeitig mit den als Bearbeitungsobjekten singulierten Körpern immer auch andere, von den Körpern unterschiedene ‚Partizipationseinheiten‘ hergestellt.

So begegnet einem im Ballettsaal entgegen des ersten Eindrucks einer ‚Dinglosigkeit‘ zum Ersten profanes Zeug, dessen Werkzeug-Qualität darin liegt, dass es Gegenhalt bietet: Die ‚Ballettstange‘ bringt Körper voran, indem sie sie als Ersatz-Körperteil in Stellungen bringt und entsprechende Leibesempfindungen vermittelt. Zweitens gibt es ein Ding, an dem systematisch vorbeigeschaut wird: Der große ‚Spiegel‘ ermöglicht als Medium die Abspaltung eines visuellen Körpers von einem gespürten und vermittelt so Selbstbearbeitung aus der Haltung des

11 Hier zeigt sich ein ganz ähnliches Verhältnis wie Heidegger (1927, 1952) es für den alltäglichen Umgang mit Dingen beschrieben hat: In ihrer Zuhandenheit im einfachen Gebrauch fallen sie eben gerade nicht als ‚Ding‘ auf, sondern verschwinden als ‚Zeug‘ in ihrer Zweckdienlichkeit.

betrachtenden Anderen heraus. Drittens ist noch ein Teilnehmer im Spiel, der eine ganz andere, nämlich keine greifbare Stofflichkeit besitzt. Die ‚Musik‘ als temporal-energetischer Regulator belebt responsiv ausgerichtete Körper in Bewegung. Stangen, Spiegel und Musik lassen Körper etwas tun und bringen sie dabei ballettspezifisch hervor – und umgekehrt. Durch ebendieses Eingespanntsein in die Praktik des Balletts werden die verschiedenen Materialitäten überhaupt erst zu diesen Partizipanden, nämlich Bearbeitungsobjekt, Werkzeug, Medium und Regulator. Erst in der Praxis konstituieren sich somit konkrete ‚matterings‘, wie man in Anlehnung an Karen Barad (2003) sagen könnte.

In einer solchen Perspektive ist die Übepaxis also voller Dinge, die von dem ‚Körper‘ der Eleven unterschieden werden, praktisch aber vollkommen mit ihm verstrickt sind. Zudem gliedert sich auch dieser Körper auf: Im Spiel von Feedback, Vorbildern und Gelingenskriterien werden bestimmte Körper-Teile aufgerufen. Das handelnde Subjekt gerät daher in der Übepaxis schon allein deshalb aus seiner Zentralstellung, weil sein leibliches ‚Zuhause‘ mit anderen, dinglichen Aktanten bevölkert ist, die nicht einfach mitmachen. Die oft implizit vorausgesetzte ‚organische Solidarität‘ als *ein* Körper wird hier als körpertechnisches Accomplishment augenfällig, welches erst praktisch und in wortwörtlicher Auseinander-Setzung mit Dingen geleistet werden muss. In genau dieser Arbeit des Ballett-Übens werden wiederum die modernen, humanistisch verfassten Körpergrenzen verfestigt und materiell auf Dauer gestellt.¹² Paradoxerweise heißt das aber: Die vereinzelt, kompetenten Ballettkörper bilden sich in Ballettstunden *gerade* in Binnendifferenzierung einerseits, und quer zu ihnen liegender Verwobenheit andererseits aus.

In Bezug auf die eingangs gestellte Frage, wie sich körpersoziologische und techniksoziologische Überlegungen produktiv auf einander beziehen lassen, macht dieser Fall deutlich: Fächert man beide Seiten der alltagsweltlichen Trennung human/non-human auf, so lassen sich die multiplen, *praktikspezifischen* Seinsweisen und Einheiten untersuchen: die verschiedenen situativen *Involvierungen* (z.B. Bearbeitungsobjekt/Werkzeug/Medium) sowie die *Verflechtungen* (z.B. Gehalt-Hand-Standbein, Klang-Bewegung) und *Differenzierungen* (z.B. Person und Knie, visueller und agierender Körper, Ballettkörper und Objekte).

12 Diesem Einzelkörper wird allerdings eine (im Training möglichst spärliche und anliegende) Kleidungsschicht einverleibt; zudem darf sich seine scharfe Grenze an weiblichen Füßen ein Stückweit auflösen: Erst mit Spitzenschuhen stellen sich die passenden Beine für viele geschlechtlich differenzierte Ballettschritte her (vgl. dazu auch Hoogsteyns 2012). In choreographischen Proben werden diese Einzelkörper zudem oft auch zu einem ‚Pas-de-Deux‘ oder einem ‚Corps de Ballet‘ zusammengefügt.

Von diesem Standpunkt aus ergibt sich dann ein anderer Blick auf die praxistheoretisch betonte Hervorbringung von Körpern im Tun. Das gezielte Üben in Ballettstunden hat sich hier in mikrosoziologischer Blickeinstellung als autoplastisches Verfahren (Hirschauer 2014:128) gezeigt, in welchem ‚menschliche Körper‘ in drei Härtegraden als kulturelle Artefakte hergestellt und abgegrenzt werden: *situativ fluide* als ganz verschiedene Teile (Knie, Muskel), *transsequenziell verdichtet* als in körperlicher Praxis bearbeitete Bearbeitungsobjekte und *materiell verfestigt* als klar umrissene, spezialisierte und mit Kompetenz versehene Körperlichkeit von Subjekten, als ‚Ballettkörper‘.¹³

Es gibt dabei allerdings keinen finalen Endpunkt, an dem ein Ballettkörper ‚fertig‘ wäre – gleichgültig, mit wie vielen Fertigkeiten er ausgestattet wird. Grund dafür ist nicht nur der unabgeschlossene *telos* des Feldes (es geht im Ballett um fortlaufendes Perfektionieren), sondern auch die eingeschränkten Speichereigenschaften des Materials: Zwar verlieren sich Spuren des Tuns an Körpern nicht unmittelbar, bleiben aber auch nicht ‚ewig‘ wie das sprichwörtliche in Marmor Gemeißelte. Mit Sloterdijk (2011), was nicht *wiederholt* wird, atrophiert. Die langwelligen Transformationsprozesse des Übens können so zwar bezüglich bestimmter Gelingenskriterien auslaufen, sie sind aber nie gänzlich vollendet. Ballett-Körper bleiben im Werden begriffen – und weisen darauf hin, dass Körper stets als *becoming bodies* zu denken sind. Es braucht die regelmäßige Rückkehr in den Ballettsaal, um die flüchtige Tanzkunst immer wieder ein stückweit körperlich haltbar zu machen. Mit anderen Worten, um Ballettkörper zu sein, muss man täglich ‚bei der Stange bleiben‘.

Literatur

Alkemeyer, T. (2011). Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In R. Schmidt, W.-M. Stock & J. Volbers (Hg.), *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

13 Der Gebrauch von Begriffen wie ‚Körper‘ oder ‚Ding‘ folgt dann weniger der Logik vorgefasster Kategorisierungen als vielmehr ganz opportunistisch der praktischen Logik des empirischen Gegenstandes, um adäquate Beschreibungen der Phänomene und Teilnahmeformen liefern zu können. Es sind relationale Begriffe: Während beispielsweise in Goffmans Gesprächssituationen soziale Selbst immer ihre stets kommunizierenden Körper mit dabei haben (Goffman 1994:152), welche gegebenenfalls auch mit Dingen hantieren, finden sich in Ballettstunden eher zu bearbeitende Körper, die dazu Selbst mit dabei haben – für welche sich dann Körperteile als Dinge zeigen. Und selbst hier hat sich gezeigt, dass die Abgrenzungen stets fluktuieren.

- Alkemeyer, T. (2006). Mensch-Maschinen mit zwei Rädern. (Praxis-)Soziologische Betrachtungen zur Aussöhnung von Körper, Technik und Umgebung. In G. Gebauer, S. Poser, R. Schmidt & M. Stern (Hg.), *Kalkuliertes Risiko: Technik, Spiel und Sport an der Grenze* (S. 225-246). Frankfurt a. M.: Campus.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Bentley, T. (1983). *Tanzen ist beinahe alles. Selbstportrait einer Tänzerin des New York City Ballet*. Hamburg: Rowohlt.
- Blasis, C. (1976 [1828]). *The Code of Terpsichore. A Practical and Historical Treatise, on the Ballet, Dancing, and Pantomime; with a Complete Theory of the Art of Dancing; intended as well for the Instruction of Amateurs as the use of Professional Persons*. Brooklyn, NY: Dance Horizons.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Law, J., & Callon, M. (1997). After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 22(2), 165-182.
- Collins, H. M. (2001). What is tacit knowledge? In K. K. C. Theodore R. Schatzki, Eike von Savigny (Hg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (S. 107-119). Routledge: London/New York.
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. *Body & Society*, 1(1), 43-63.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In L. H. Martin (Hg.), *Technologien des Selbst* (S. 24-61). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York [u.a.]: Free Press of Glencoe [u.a.].
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus
- Gugutzer, R. (2015). Leibliche Interaktion mit Dingen, Sachen und Halbdingen. Zur Entgrenzung des Sozialen (nicht nur) im Sport. In H. K. Göbel & S. Prinz (Hg.), *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Gomart, E., & Hennion, A. (1999). A sociology of attachment: music amateurs, drug users. *The Sociological Review*, 47(1), 220-247.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1952). Der Ursprung des Kunstwerks. In ders., *Holzwege* (S. 1-74). Frankfurt a. M. : Klostermann.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, S. (2014). Intersituativität. Teleinteraktionen und Koaktivitäten jenseits von Mikro und Makro. *Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft*, 109-133.
- Hirschauer, S., Heimerl, B., Hoffmann, A., & Hofmann, P. (2014). *Soziologie der Schwangerschaft: Explorationen pränataler Sozialität*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kalthoff, H. (2014). Die Dinglichkeit der sozialen Welt. Mit Goffman und Heidegger Materialität erkunden. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hg.),

- Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildforschung* (S. 71-88). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Klein, G. (2005). Das Theater des Körpers. Zur Performanz des Körperlichen. In M. Schroer (Hg.), *Soziologie des Körpers* (S. 73-91). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Law, J. (1999): After ANT: complexity, naming and topology. S. 1–14 in: J. Hassard & J. Law (Hg.), *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11(2), 237-252.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lauze, F. de (1952 [1623]). *Apologie de la Danse. A Treatise of Instruction in Dancing and Deportment*. London.
- Lindemann, G. (2002). Person, Bewußtsein, Leben und nur-technische Artefakte. In W. Rammert & I. Schulz-Schaeffer (Hg.), *Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik*. (S. 79-100). Frankfurt a. M. : Campus.
- Lippe, R. zur (1979). *Naturbeherrschung am Menschen 2. Geometrisierung des Menschen und Repräsentation des Privaten im französischen Absolutismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, & Society from a Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Müller, S. M. (2016). Körperliche Un-Fertigkeiten. Ballett als unendliche Perfektion. Weilerswist: Velbrück (im Erscheinen).
- Meyer, C. (2014). Mikroethnographie: Praxis und Leib als Medien der Kultur. In C. Bender & M. Zillinger (Hg.), *Handbuch der Medienethnographie* (S. 57-76). Berlin: Reimer
- O'Connor, E. (2007). Embodied Knowledge. The experience of meaning and the struggle towards proficiency in glassblowing. *The Sociological Review*, 55, 126-141.
- Pickard, A. (2012). Schooling the dancer: the evolution of an identity as a ballet dancer. *Research in Dance Education*, 13(1), 25-46.
- Pickard, A. (2013). Ballet body belief: perceptions of an ideal ballet body from young ballet dancers. *Research in Dance Education*, 14(1), 3-19.
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 179-205). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schindler, L. (2011). *Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Sloterdijk, P. (2011). *Du musst dein Leben ändern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sudnow, D. (1979). *Talk's Body. A Meditation Between Two Keyboards*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sudnow, D. (2001). *Ways of the Hand*. London/Cambridge: MIT Press.
- Wacquant, L. (2003). *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*. Konstanz: UVK.
- Wainwright, S. P., Williams, C., & Turner, B. S. (2006). Varieties of habitus and the embodiment of ballet. *Qualitative Research*, 6, 535-558.
- Weickmann, D. (2002). *Der dressierte Leib. Kulturgeschichte des Balletts (1580-1870)*. Frankfurt/New York: Campus.

Sophie Merit Müller, Kontakt: sophie.mueller@uni-mainz.de. Magister 2010 in den Fächern Soziologie und Empirische Kulturwissenschaft in Tübingen, Promotion 2015 im Fach Soziologie in Mainz. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie Mainz, Arbeitsbereich Soziologische Theorie und Gender Studies.